379.43
L19n

CENTRAL CIRCULATION BOOKSTACKS

The person charging this material is responsible for its renewal or its return to the library from which it was borrowed on or before the **Latest Date** stamped below. **The Minimum Fee for each Lost Book is $50.00.**

Theft, mutilation, and underlining of books are reasons for disciplinary action and may result in dismissal from the University.

TO RENEW CALL TELEPHONE CENTER, 333-8400

UNIVERSITY OF ILLINOIS LIBRARY AT URBANA-CHAMPAIGN

MAY 1 8 1994

When renewing by phone, write new due date below previous due date.

L162

An Lehrer und Eltern

Neue Schule
Neue Erziehung

Ein Vortrag
zur Leipziger Peſtalozzifeier des Jahres 1915

von

Karl Lamprecht

Leipzig 1915
Verlag K. F. Koehler

379.43
L19n

17 Je 22

Die neue Schule, wie man sich wohl in den letzten Jahren schon ausgedrückt hat, ist eigentlich heute da. Eingeführt ist sie freilich noch nicht, aber sie regt sich. Wenn man die lange Geschichte dieser neuen Schule übersieht, so gewinnt man von vornherein die Überzeugung, daß eine solche Geschichte nicht abgebrochen werden kann, daß sie sich fortsetzen wird, und daß sie eins der großen Elemente sein wird, mit denen sich die Nation nach dem Kriege beschäftigen muß. Bevor ich auf die Frage eingehe: Was ist die neue Schule? möchte ich die im Unterricht nicht seltene umgekehrte Frage stellen: Was ist die neue Schule nicht, womit in unserer letzten und jüngsten pädagogischen Entwicklung hat sie zunächst nichts zu tun? Sie hat der Hauptsache nach nichts zu tun mit den sogenannten Schulreformen von 1890 und von 1900. Diese Schulreformen, die sich auf die Frage der gegenseitigen Abgrenzung der einzelnen Lehrfächer, weiterhin auf die Verteilung der Zeit auf die einzelnen Lehrfächer, auf die Zulassung neuer Lehrfächer u. dgl. mehr auf den Mittelschulen bezogen und nachher im Jahre 1901 zu einer reinlichen Scheidung der verschiedenen Typen von Mittelschulen führten, streifen nur das Gebiet, das hier in Frage kommt. Gewiß stand hinter diesen Reformen ein dunkler Drang der Elternschaft, die Kinder in die Mittelschulen schickten, vor allem derer, die selbst Mittelschulunterricht genossen hatten, voran des Kaisers, die Mittelschule von Grund auf zu reformieren. Dazu ist es jedoch nicht gekommen, und man kann sagen, daß die Mittelschule sowohl der 90er Jahre des 19. Jahrhunderts, wie des ganzen ersten Jahrzehnts im neuen Jahrhundert und darüber hinaus bis in die Gegenwart hinein dem Gedanken der Schule, von dem hier die Rede sein soll, fern gestanden hat. Sie hat sich zurückgehalten, und sie hat diejenigen, die aus ihren Kreisen, ihrer Lehrerschaft heraus der neuen Schule zustrebten, nicht eben durch ermutigende Worte begrüßt. Wir werden also von diesen Dingen nur ganz im Vorübergehen zu reden haben.

Wenn die Schulbewegung, die bei uns der Hauptsache nach schon in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts einsetzte und von da aus bis heute in diesen $2^1/_2$ Jahrzehnten immer höhere Wogen geschlagen hat, richtig verstanden werden soll, müssen wir sie parallelisieren mit einer Bewegung anderer Art, die in der ersten Periode des Subjektivismus, von 1750 bis in die zwanziger Jahre des 19. Jahrhunderts, von großer Bedeutung war.

p 452717

So reizvoll es ist, diesen Dingen im einzelnen nachzugehen, namentlich auch im einzelnen die Geschichte der damals neuen Schule darzustellen, muß ich mich hier darauf beschränken, einige Grundlinien zu ziehen. Äußerlich begann die Bewegung der ersten Periode durch das Erscheinen von Rousseaus Emil und das Herübertreten von dessen Übersetzung nach Deutschland. Innerlich war sie schon im Anfang der sechziger Jahre des 18. Jahrhunderts vorbereitet durch die breiten Schwaden von Gefühl und vor allem von Stimmung, welche in den fünfziger Jahren und teilweise vorher das Zeitalter der Empfindsamkeit eingeleitet hatten. Dann kam es zu den ersten rein deutschen Erscheinungen, Salzmann in Schnepfental und Verwandte treten auf. Ganz in den Mittelpunkt aber rückt etwas später die überragende Person Pestalozzis. Die Bewegung läuft auch in den äußeren Erfolgen weiter, namentlich in der Elementarschule, bis ungefähr zu den Zeiten Fröbels (1817). Von da ab sinkt sie in sich zusammen, das humanistische Gymnasium ist inzwischen vollkommen entwickelt und nimmt das weitere Interesse der Nation in Anspruch. So bleiben die Verhältnisse bis 1850 und darüber hinaus. Es wurde ja in der Elementarschule viel gefordert, und sie hat sich hoch entwickelt. Aber von dem Übergewicht der deutschen Schule gegenüber dem Ausland, von dem wir gewöhnlich träumen, kann selbst in dieser Zeit nicht die Rede sein, geschweige denn heute. Wir müssen hier von vornherein einen entschiedenen Strich durch Illusionen machen, welche auf Grund eines sehr kräftig entwickelten Nationalbewußtseins uns zu der Auffassung bringen könnten, als wären wir in allen Dingen die ersten in der Welt. Ein großer Meister kann immer lernen und ist immer bereit zu lernen; in dieser Lernbereitschaft zeigt sich eben seine Größe. Das wollen wir uns auch für alle Aufgaben der Gegenwart und nächsten Zukunft merken. —

Die neue Bewegung begann in den achtziger und neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Auch sie hatte Vorläufer, unter denen wohl der merkwürdigste der Mann gewesen ist, den noch viele von Ihnen genau gekannt haben, der in einer wissenschaftlichen Knechtsgestalt in Leipzig einherging und von den meisten für einen wenig bedeutenden Menschen gehalten wurde: Karl Friedrich Biedermann. Schon 1852 hat er unter dem Namen Karl Friedrich ein Buch veröffentlicht, in dem das Programm der neuen Schule vollkommen, und noch dazu schon verhältnismäßig ruhig entwickelt ist.

Aber das war eben der Fehler des Buches; mit Programmen und Paragraphen macht man keine neue Zeit. Alles Große muß, wie Luther es ausdrückt, mit einem gewissen Rumor geschehen, und ein Freund des Rumors war Biedermann nicht. Wenige Jahre darauf begegnen wir dem Grünen Heinrich von Keller. Ich brauche Sie nicht darauf aufmerksam zu machen, welche ungeheure Bedeutung pädagogische Fragen in der Schweiz von jeher gehabt haben, wie sie mit der ganzen Form und dem Wesen der schweizerischen deutschen Literatur auf das innigste verknüpft sind. Es gibt keinen großen

Schweizer Literaten, der nicht nebenher ein bißchen Schulmeister gewesen wäre. Keller hatte dazu außerordentliche Neigung und Begabung und wir können in seinen Schriften, insbesondere im Grünen Heinrich, alle Probleme der neuen Schule finden. Aber es waren vereinzelte Erscheinungen; ich führe sie nur an, weil sie parallel stehen mit einer unendlichen Masse von anderen Erscheinungen, wie man in den fünfziger Jahren auf dem Gebiet der Dichtung und der bildenden Kunst schon leise die Probleme der achtziger Jahre, die Probleme der Fortentwicklung in eine neue Periode des Subjektivismus findet. Erst in den siebziger Jahren tritt das, was der Zeit vorher und ihren Vertretern Biedermann und Keller gefehlt hatte, der revolutionäre Ton ein. Zwei Männer besorgen den „Rumor", Lagarde, vor allem aber Nietzsche. Ich gehe auch auf die Probleme dieser Zeit nicht ein, so verführerisch es auch ist, bei der Summe von Gedanken, die sich aus den Aphorismen gerade dieser beiden Männer erschließen lassen, zu verweilen.

In den achtziger Jahren tritt neben diese Vorläufer und deren Wirkung, die sich bei Nietzsche verhältnismäßig spät zeigte, die eigentliche Reformation. Als das erste beobachten wir eine neuartige Beschäftigung mit der Kindesnatur. Wir sind in den Zeiten, wenn ich an die allgemeine deutsche Kulturgeschichte erinnern darf, in denen ein breiter Naturalismus einsetzt, in denen die ästhetische Persönlichkeit zurückgedrängt wird und die künstlerische Schöpfung beinahe in den Bereich des Wissenschaftlichen hineinspukt. In dieser Zeit einer starken psychologischen Vertiefung sowohl in die Reize des Auges wie in die wissenschaftlich vertiefte Aufnahme aller derjenigen Stoffe, die der Poesie angehören, tritt man auch der Kindesnatur näher.

Wenn wir in die erste Periode des Subjektivismus zurückschauen, so bemerken wir, wie die Zeit des Sturmes und Dranges von einem starken psychologischen Streben erfüllt war. Zum ersten Male tritt der Gedanke hervor, die Psychologie vom Druck der großen philosophischen Systeme zu befreien. Das geschieht freilich nicht. Kant erklärt sich gegen diese Psychologie, und damit war ihr Schicksal entschieden. Aber schon in dieser Zeit hat Tiedemann den Versuch einer Kinderpsychologie gemacht. Der Gedanke der Kinderpsychologie tritt jetzt, in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts, viel energischer auf und wurde beherrschend für alles weitere. Preyer gibt das entscheidende Buch heraus, das zwar pädagogische Rücksichten gar nicht nimmt, im übrigen aber zum ersten Male die sonderbare Welt — wenigstens für den Laien sonderbare Welt — der ersten Jahre und ersten Monate des Kindes stärker enthüllt. Gleichzeitig damit treten zu rechter Zeit auch schon praktische Versuche ein, das Kind anders als bisher zu behandeln. Es sei nur an Schenkendorf und die Frage der Körperbildung und Körperpflege erinnert. Die wissenschaftliche Bewegung in der neuen Psychologie, wie namentlich Wilhelm Wundt sie inauguriert hat, woraus dann die Bestrebungen von Meumann hervorgegangen sind, brauche ich an der Stelle, von

der ich spreche, wahrlich nicht näher zu schildern. Bis hinein in die Gebiete der Psychogenese entwickelt sich eine breite neue Wissenschaft, die Wissenschaft von der Seele des Kindes.

Gleichzeitig vollzieht sich aber auch eine Änderung in der Praxis. Hier sind 3 Stellen von entscheidender Bedeutung: München, Hamburg, Leipzig, 3 sehr verschiedenartige Stellen im deutschen Reich und 2 von ihnen eigentlich nur dadurch deklariert, daß dort zu gleicher Zeit hervorragende Männer führten: Kerschensteiner in München, der 1895 dort Schulrat wurde, und Lichtwark in Hamburg, der, aus dem Lehrerstande hervorgegangen, vor allem Führer des künstlerischen Wesens geworden ist und von dieser Seite her in die Erziehung eingegriffen hat. In Leipzig ist der Träger der ganzen Bewegung kein Mann, sondern eine Menge, die ich vor mir sitzen sehe. Es sind ja aus den mitteldeutschen Bestrebungen heraus eine Reihe von Personen hervorgetreten nach dieser oder jener Richtung; aber immer haben sie wieder den breiten Nährboden ihrer Tätigkeit im Leipziger Lehrerverein gefunden.

Fragt man nun, was von diesen Kreisen aus geschah, so ist das erste — Programm und klare Tätigkeit — eigentlich von Hamburg ausgegangen. Es lag auch nahe, daß der Anstoß vom künstlerischen Boden her erfolgte. Die neuzeitliche Kulturgeschichte, die wir seit 1880 erlebt haben, setzte ja zunächst mit der Aufnahme neuer Reize und dann mit der Entwicklung neuer ästhetischer Strömungen und eines neuen Gefühlslebens ein. Man war zunächst tätig auf den Gebieten, die von der praktischen Betätigung hinüber in das Künstlerische führen. Wenn dieser neue Geist sich seine Schule schaffen wollte, so konnte das nächste sein, den Kindern beizubringen, künstlerisch zu sehen. Das war Lichtwarks eigentliche Idee, wenn er sie auch noch nicht klar zum Ausdruck brachte. Er wollte zunächst sehen, in welcher Weise sich Kinder überhaupt mit dem Auge beschäftigen. Darum veranstaltete er Führungen von Kindern durch Kunsthallen und andere Stätten. Was er dabei beobachtete, versuchte er für den Unterricht fruchtbar zu machen. Bei dieser Gelegenheit muß ich mit einigen Worten auf die Richtung der allgemeinen Kulturentwicklung eingehen. Dem Impressionismus oder Naturalismus der neunziger Jahre folgte ein Übergang zum Idealismus. Mit dem Hervortreten der Persönlichkeit und der Überwindung des bloßen Rationalismus, der die erste Phase der neuen Periode gekennzeichnet hatte, tritt eine Zeit ein, in der die künstlerische Bewegung in Idealismus umschlug. Indem dies auf ästhetischem Gebiete eintrat, war kein Zweifel darüber, daß die Wurzel dieser ganzen Bewegung tiefer saß, nämlich in der Eignung des neuen Seelenlebens, überhaupt mit den neuen Mitteln des Empfindens und Denkens, die die neue Periode zur Verfügung gestellt hatte, selbst zu wirtschaften. Damit trat die erste große religiöse Sehnsucht auf, und die ethische Sehnsucht knüpfte an die ethischen Übertreibungen von Nietzsche und der Frühzeit der neuen Periode an.

Was die religiöse Sehnsucht betrifft, so war sie am Schlusse des vorigen Jahrhunderts und zu Beginn des neuen etwas Merkwürdiges. Wie eine große Seifenblase zog sie von unten empor nach dem Blau des Himmels, um früh schon zu zerplatzen; und wenn sie zerplatzte, war nichts in der Hülle. Man war nicht weiter, als daß man sozusagen den Umschlag hatte, in den etwas hereinkommen sollte; aber man wußte nicht was. Aus dieser Zeit wird eine große Anthologie unter dem Namen „Wir sind die Sehnsucht" für immer eins der interessantesten kulturgeschichtlichen Dokumente unserer neueren Geschichte bleiben, in dem man diese Erscheinungen bis in das kleinste verfolgen kann. Indem nun der Idealismus schärfer auftrat, ging er also von der bloßen ästhetischen Betätigung in die ethische über; ethische Probleme und damit selbstverständlich auch das Erziehungsproblem tauchen auf, und darüber hinaus melden sich schon die politischen. Es erscheint, seit 1901 vorbereitet und begleitet durch ein großes Werk von Kerschensteiner, die Idee des Staatsbürgertums, die sich in der Forderung nach einer Bürgerkunde ausdrückt; und nichts ist interessanter an der ganzen Bewegung, als eben das Schicksal der Entwicklung der Bürgerkunde. Die ersten Vertreter dieser Idee, Laien, Rechtsanwälte, Professoren, dachten, Staatsbürgerkunde sei etwas, was man lernen könnte. Sie waren so überzeugt davon, daß jemand Staatsbürger werden müßte, wenn er die Paragraphen der Reichsverfassung auswendig konnte, wie vielfach heute noch geglaubt wird, es müsse jemand unbedingt religiös werden, wenn er einen Teil der 80 Kirchenlieder seinem Gedächtnis eingeprägt hat. Dieser nicht ganz geringe pädagogische Irrtum hat die Bewegung lange Zeit hindurch begleitet, und es bedurfte erst sehr energischer Schläge, ehe er allmählich an Boden verlor. 1909 entstand der Verein für staatsbürgerliche Erziehung, der viel weiter greift. Auf dem ganzen Gebiet wie dem der künstlerischen, sittlichen und religiösen Fragen überhaupt begann die Diskussion allgemeiner zu werden.

Aber die Bewegung war noch nicht zu Ende. Auch die Mittelschule setzte sich nunmehr langsam — ich will nicht sagen in Bewegung, wohl aber in Schwingung. Man sah auch in der Mittelschule längst ein, daß unterrichten noch nicht erziehen heißt; aber man ging den Fragen von der Seite bei. Starke Probleme treten auf, so das Problem der Landerziehungsheime, Dinge, die man schon aus der ersten Periode des Subjektivismus kennt. Als enfant terrible erscheint Gurlitt mit seinem Werke „Der Deutsche und seine Schule" und wird seinem Gymnasium entzogen. So geht die Entwicklung seit etwa 1905 weiter, ohne daß die Mittelschule ein eigentliches inneres Verhältnis in dem Sinne einer schöpferischen starken Beteiligung an der ganzen Bewegung bis heute gewonnen hätte. In der neueren literarischen Vertretung finden sich allerdings schon viele Lehrer von Mittelschulen. Dafür war namentlich die 1905 erfolgte Begründung des „Säemanns" von Bedeutung. Auf Hamburger Boden ist später der „Bund für Schulreform" erwachsen (1908), der

namentlich für Kongresse der Jugendkunde und Jugendbildung sorgte, und heute sind weitere Zusammenfassungen im Wege.

Mit diesem kurzen Rückblick hätten wir in Schnelle, ich hoffe aber doch in bedächtiger Schnelle, die Geschichte der Pädagogik, soweit sie für die neue Schule von Bedeutung ist, durchmessen. Aber die Hauptfrage ist dabei nur gestreift worden, was nämlich die neue Schule im Grunde bedeutet, und doch muß gerade darüber Klarheit geschaffen werden. Das geschieht am besten, wenn wir die erste und zweite Periode der Entwicklung miteinander vergleichen. Da scheiden wir zunächst einmal einige Fragen aus, die in beiden Perioden auftauchen. Zuerst die Frage nach der Körperpflege. Ich meine nicht, daß es in der Salzmannschen Erziehungsanstalt so zuging wie im Ankleidezimmer eines heutigen Kommerzienrates. Aber der Gedanke der Körperpflege galt immerhin als etwas Beachtenswertes. Man knüpfte zunächst an den Aufenthalt in der Natur an; es wird nicht gleich geturnt, aber die Körperpflege spielt doch eine große Rolle. An zweiter Stelle steht die technische Seite, also die Handarbeit, die Beschäftigung des Kindes nicht bloß mit geistigen Werten und geistigen Turngeräten, sondern auch mit der Technik des materiellen widerstandskräftigen Objekts, die ja viele Gebildete bei uns gar nicht kennen. Wir leben ja immer noch der Überzeugung, daß auch in der Welt des Natürlichen zwei mal zwei vier ist. Daran schlossen sich sozialpolitische Versuche, wie wir heute sagen, Versuche, in denen auf die Selbstregierung der Kinder in irgendeiner Weise Rücksicht genommen wird, in denen man darauf ausgeht, einen kleinen Staat unter den Kindern einzurichten. Das sind Prinzipien, die nicht etwa jetzt erst aufgenommen sind. Das alles hatten wir — ich bin alter Pförtner — in Pforta, Meißen und Grimma schon im 16. Jahrhundert; soviel verstand Kurfürst Moritz auch schon, so daß damals sogar auch schon an eine gewisse Körperpflege gedacht wurde.

Wenn wir uns nun fragen, worin der eigentliche Unterschied zwischen der Schule der beiden Perioden besteht, so werden wir das aus der Einzelreform nicht mit absoluter Sicherheit ableiten können. Man könnte z. B. bei der Körperpflege sagen, daß auch im 18. Jahrhundert schon die Leute sich im Freien bewegen sollten. Lenkt man die Aufmerksamkeit auf die organisatorische Seite, so berief man im 18. Jahrhundert freilich nicht den Turnlehrer, sondern den Tanzmeister, während man heute den Offizier verlangen würde.

Hinter all den Einzelheiten aber steht ein Ideal, das wir sehr genau bezeichnen können. Die erste Periode wollte den Menschen erlösen aus der Vertrocknung des Lebens des ganzen Zeitalters vom 15. bis 18. Jahrhundert, des Rationalismus und der vorhergehenden Individualitätsauffassung. Der Mensch sollte wieder zum Vorschein kommen und sich in möglichster Freiheit entwickeln können. Mit einem solchen Ideal kann man jedoch in der Schule nichts anfangen. Wollte man das Kindern oder auch Jünglingen auseinandersetzen, sie würden unbedingt fortlaufen. Es saß im Bewußtsein der Lehrer;

aber Kinder wollen etwas Handgreiflicheres haben. Dazu brauchte man ein Ganzes, ein Unterrichts- oder Erziehungsprogramm. Was man nun da wollte, das war Erziehung der einzelnen Individuen, nicht ihre Anfütterung mit Wissen. Man wollte dem Kinde die Fähigkeiten nicht nehmen, sondern sie pflegen und dem Kinde lassen, was ihm war. Die Zeiten des Barocks und des Rokokos, wo die Kinder in der Tracht der Großen herumliefen, waren vorüber; das Kind sollte bekommen, was es braucht, sein Hemdchen und sein Röckchen. Aber Unterricht mußte doch bleiben. Daraus ergab sich bei der ganzen Entwicklung unserer Kultur in der ersten Periode und bei der außerordentlichen Ausmergelung des nationalen Wesens in dieser Zeit — wir sind in der schlimmsten Zeit des heiligen römischen Reiches deutscher Nation — eine neue Erscheinung, die wir auch bei der Dichtung jener Zeit beobachten können. Obwohl die nationalen Werte von Schiller begründet und von Goethe anerkannt wurden, entnahmen sie ihre literarischen und Bildungs-Stoffe den klassischen Zeiten jenseits unserer Geschichte. So wurde das Altertum, indem man es dogmatisierte und mit einem absoluten Werte, den es in der geschichtlichen Wirklichkeit niemals gehabt hat, ausstattete, zum eigentlichen Kern der nationalen Erziehung. Da dieses Altertum selbstverständlich nicht im Fleisch und Blut der Kinder saß, so blieb nichts übrig, als es auf dem Wege des Unterrichts in mehr oder minder vollkommener Form — meist minder vollkommener — in die Kinder hineinzubringen. So kam in die Entwicklung dieses Ideals ein starrer Intellektualismus herein. Der Unterricht spielte eine zu große Rolle. Das ist nun das Glück und die Schuld des Gymnasiums des 19. Jahrhunderts gewesen. Wer ein gutes Gymnasium besucht hat, der müßte wirklich ein schlechter Kerl sein, wenn er nicht mit Dank und Freude an diese Zeit zurückdächte. Aber eine Schule, die leidlich geleitet ist, kann ein schlechtes Programm haben, und die Sache geht doch. Wenn nur die Lehrer das Herz auf dem rechten Fleck haben, so wäre es merkwürdig, wenn nicht anständige Menschen aus den Schülern werden sollten! Aber die starke Belastung mit rein unterrichtlichen Vorgängen und die Form, in der die Lehrer der Mittelschule zu ihrem Berufe großgezogen wurden, wurden Anlaß, mehr und mehr nach der intellektuellen Seite tätig zu sein.

Was will nun das neue Schulideal? In mancher Beziehung hat es dasselbe Programm oder doch dieselbe Tendenz, wie das Ideal der ersten Periode des Subjektivismus. Es will nichts wissen vom bloßen Lernen; das Können soll geweckt werden. Die Kinder sollen hinaus in die Natur; die Körperpflege wird stark betont. Die Kinder sollen teilnehmen an der Freude am künstlerischen Wert, sie sollen sich zu vernünftigen Genießern entwickeln. Soweit ist eine Gleichheit vorhanden. Schauen wir aber von diesem Punkte weiter, so treten doch auch starke Differenzen hervor.

In der ersten Periode des Subjektivismus — bis Fröbel — zeigt sich, daß immer die Stimmung des Herzens, die Gefühlswelt, ja anfangs die Welt

der bloßen Empfindungen in den Vordergrund tritt. Das Schulideal der damaligen Zeit kommt heraus aus dem Sturm und Drang und den folgenden Zeiten bis zur Romantik; ihm haftet noch etwas Weiches, nicht scharf Umrissenes an. Nichts ist dafür charakteristischer als das langsame Aufkommen der besonderen Kategorie der Empfindungen in diesen Zeiten, die man früher nicht im System der Psychologie gekannt hatte. Sie waren dem Willen mit untergeordnet worden und wurden nicht als besondere Formen psychischen Lebens anerkannt. Andererseits wurde aber auch der Wille für so wenig stark erachtet — aller Wert lag im Intellekt — daß man diese Unterordnung unter den Willen vollziehen konnte. Erst Tetens hat die Unterschiede festgestellt und die Dreiteilung vorgenommen, die nachher bei Kant als Wille, Gemüt und Verstand deutlich hervortritt.

In der zweiten Periode stehen von vornherein die Willenselemente im Vordergrunde, am ausgesprochensten bei Nietzsche, aber auch schon bei Biedermann und Lagarde. Die ganze Fortentwicklung der Pädagogik beruht auf diesem Element, das seit der Psychologie Wundts in ihrem Denken weit verbreitet ist. Dementsprechend sind die Forderungen, die heute gestellt werden, auch viel stärker. Auf dem Gebiete der Bürgerkunde z. B. muß alles auf die Organisation ausgehen, wie überhaupt das organisatorische Element durchschlägt. Ähnlich ist es auf dem Gebiete der Körperpflege, die übergeht in das militärische Gebiet. So beobachten wir überall den Komparativ zum Positiv des 18. Jahrhunderts, und das Grundmotiv ist das voluntaristische, die Durchbildung des Willens.

Der Hauptunterschied aber liegt doch in dem Ideal. Die erste Periode hatte aus dem Altertum heraus das wunderbare Ideal der ethisierenden Humanität entwickelt, das zuerst bei Herder auftritt und nachher durch unzählige Wiederholungen in den Gymnasien in einer Breite zur Auffassung kam, die jene Milde, jenen Anstand zur Folge hatte, in dem der Gebildete des 19. Jahrhunderts sich bewegte. Diese Denkweise spiegelt sich für uns noch heute wider in den großen öffentlichen Äußerungen jener Zeit, z. B. in den Parlamentsberichten. Mit welchem Glanz der Sprache und welcher Höhe der Gesinnung ist in der Pauls-Kirche in Frankfurt a. M. debattiert worden! Da konnte jedes Wort mit Recht in einer Kirche gesagt werden.

Die Bewegung der zweiten Periode hat ein eigentliches Ideal noch nicht. Erst dann, wenn die neue Schulbewegung dieses Ideal wirklich hat, besitzt sie ein letztes Ziel, dem sie zustreben kann. Wenn wir aber das Ideal auch noch nicht haben, so sind wir doch über die Richtung, in der wir es bekommen können, vollkommen klar. Aus den Kämpfen von heute, von denen wir hoffen dürfen, daß sie für uns entsprechend unseren Leistungen abschließen werden, muß dieses Lebensideal endlich erstehen. In bezug auf unser Lebensideal sind wir etwa in der Stimmung wie die Poeten am Schlusse des 19. Jahrhunderts: wir sind Männer der Sehnsucht. Wir wissen, daß

aus den großen internationalen Beziehungen, die wir pflegen müssen, ein Humanitätsideal kommen muß, das seinen Zusammenhang nicht weit rückwärts in vergangenen Zeiten suchen darf. Dies Ideal liegt vor uns, und wir müssen es praktisch mit der vollsten Willensbetätigung unseres Volkes entwickeln. Das Humanitätsideal von heute muß ein solches sein, wie es in direktem Gegensatz zur englischen Praxis steht. Das erhabene Wort Geibels, daß am deutschen Wesen noch einmal die Welt genesen soll, muß zur Wirklichkeit werden. Wie aber kann dieser Gehalt gewonnen werden? Hier ist meiner Auffassung nach der Punkt, wo die Hochschule eine erziehliche Funktion erhält.

Frei ist der Mensch! Es ist bisher an den Hochschulen auch nicht viel erzogen worden. Was in dieser Richtung geschehen ist, haben die Studenten meist selbst besorgt, und zwar gar nicht schlecht. Was sie heute von Berufserziehung haben, ist zwar neuerdings nicht mehr bestimmt durch den „Assessor" — vorher bestand das Ideal des Leutnants — aber der Verwaltungsmann bleibt immer noch das Durchschnittsideal des Studenten. Freilich, studentische Generationen sind kurz. Während der Wechsel in menschlichen Generationen im Laufe eines Jahrhunderts dreimal stattfindet, erfolgt er bei den Studenten etwa 15mal. Sie haben nun, entsprechend unserer Kulturentwicklung, bald nach der einen, bald nach der anderen Seite hin ihrem Kulturbedürfnis genügt, und zwar immer in der Form der korporativen Bewegung. Das ist etwas echt Germanisches, das durch die Jahrhunderte hindurch geworden ist und mit dem Gesünderwerden unserer Verhältnisse seit 1800 erst recht fast überreif gediehen ist. Jedes Jahr fast reihte sich in der Entwicklung der studentischen Selbsterziehungsformen ein neues Bild an. Wenn man sich diese reiche Ernte ansieht, mit der so unendlich viel Ideale und große Erinnerungen bei den Trägern der Bewegung sich verknüpfen, findet man bald ein Entwicklungsprinzip heraus. Die Bildung der Assoziationen wird immer freier. Die ältesten Gebilde sind die Landsmannschaften; aus ihnen sind die Korps und auch die Burschenschaften hervorgegangen. Dann setzen die wissenschaftlichen Vereine ein. Heute beherrscht das losere Bedürfnis, sozial zusammenzuhalten und irgendwie sich zusammenzuschließen, die ganze Studentenschaft. Es gibt wohl einige Leute, die für sich sitzen, wie es auch bei jeder großen Kuhherde einige Kühe gibt, die für sich herumlaufen.

In der letzten Zeit hat sich die Bewegung nach vorwärts zum großen Teil in Leipzig vollzogen. Sie hat damit begonnen, daß die Finken ebenfalls verlangten, organisiert vertreten zu sein. Gelegentlich eines Besuches der Leipziger Studentenschaft bei Bismarck in Friedrichsruh kam das in klassischer Form zur Auslösung. An der Huldigung beteiligten sich auch die Leipziger Finken in grün-weißen Mützen. Beim Vorübermarsch fragte Bismarck, was das für eine Gesellschaft sei und es wurde ihm gesagt, es wären Nichtkorporierten von Leipzig: worauf er ihnen die Worte Vivat membrum

quodlibet aus dem Gaudeamus zurief. Damit beginnt die Entwicklung der Leipziger Finkenschaft. Und bald verbreitete sich der Gedanke der Finkenschaft auf alle Universitäten. Der Name wurde geändert in „Freie Studentenschaft" und ein Programm aufgestellt, was man alles tun sollte, wenn man sich am öffentlichen Leben der Universität beteiligen wollte.

Unsere Universität ist 1409 gegründet worden. In ihr haben wir es mit einem alten Leben zu tun, das ordentlich eingefahren ist. Das hat den großen Vorteil, daß die Studenten miteinander zusammenhängen und daß sie die Vorstellung haben, wenn sie etwas leisten wollen, müßten sie sich ordentlich zusammennehmen. Die Begründung des deutschen Reiches war gewiß nicht leicht; aber das ist nichts gegenüber der Begründung einer Einheit unter Studenten. Welch eine Summe von Unterschieden gibt es da und welches Gewicht wird auf den Ehrenpunkt, der sich immer auch in Äußerlichkeiten zeigt, gelegt. Trotzdem ist es fertig gebracht worden, alle Leipziger Studenten unter eine Formel zu bringen, so daß sie eine Verfassung haben. Als sie fertig war, wurde sie von einem der angeblichen Sachkenner mit den Worten begrüßt: „Länger wie ein halbes Jahr hält sie nicht!" Die Verfassung hält aber heute noch und hat die schlimmsten Zeiten überstanden. So ist wirklich ein kleiner Staat, eine Organisation mit eigener Verwaltung entstanden. Da lernt der Student die Ordnung; das ist zugleich die Stelle, von der aus er ein tüchtiger Staatsbürger wird, auch wenn er die Paragraphen der Verfassung nicht kennt. Es ist eine alte Tatsache, daß schon in der studentischen Bewegung die Leute sich deutlich abheben, die einmal parlamentarische Führer sein werden. Der heutige Student ist durchschnittlich ein hochstehender Mensch. Wenn ich überschaue, wie heute unter Studenten alles seinen ebenmäßigen Gang geht, vor allem auch, welche Summe von Freundschaften existieren, so muß ich gestehen, daß unsere Generation von ihrem Milieu sagen kann: „Ich hatt' einen Kameraden, einen bessern findst du nit." Mit dieser jungen Welt läßt sich viel schaffen; es besteht wirklich die Möglichkeit, der Jugend ein Ideal einzuflößen, und auch politische, der jüngsten Vergangenheit angehörende Motive aus den siebziger und achtziger Jahren mit Sicherheit und Klarheit zu besprechen.

Sofort aber erhebt sich schon aus diesen Gedankengängen die Frage: Sind unsere Universitäten darauf eingerichtet? — Nehmen wir uns einen geringen Punkt heraus, die studentische Körperpflege. Dem Studenten ist nicht mit Sport gedient. Dieser nimmt die Körperkräfte so in Anspruch, daß die geistige Betätigung darunter leidet, was man ja bei vielen Sportsleuten beobachten kann. Der Student braucht eine leichte körperliche Anregung, die Möglichkeit, oft ins Freie zu kommen, Freiviertelstunden sozusagen, wo er einmal Ball und dergleichen spielen kann. Was haben wir Deutsche für wunderschöne Spiele, namentlich die Ideale aller Spiele, die sich an den Ball anschließen? Wie soll der Student aber das Spiel pflegen? Etwa auf dem

Augustusplatz? Dazu bedarf es einer ganz anderen Anlage unserer Universität, einer Verlegung aus dem Inneren der Stadt hinaus ins Freie. Das würde auch keine großen Ausgaben verursachen, da der städtische Besitz der Universität außerordentlich wertvoll geworden ist. Die Stadt Leipzig hat jetzt große Aufgaben; sie muß die großen Wasserflächen in Ordnung bringen. Aber die Verlegung der Universität ist auch eine dringliche Aufgabe, deren Lösung wir der Jugend schuldig sind, die heute auf den Schlachtfeldern kämpft.

Vor allem aber ist zur Verwirklichung des neuen Universitätsideals eine starke Vermehrung der Dozenten erforderlich. Was diese in ihrer geringen Zahl jetzt zunächst leisten sollen, geht weit über die Funktion, die ihnen anvertraut ist, hinaus. Bei der ungeheueren Steigerung der Frequenz ist es nicht möglich, mit der gegenwärtigen Zahl auszukommen. Ich hatte Gelegenheit, dem Unterrichte in der amerikanischen Militärakademie zu West Point beizuwohnen. Da kamen auf die einzelne Klasse 5 oder auch 6 Mitglieder, nicht mehr. Dazu gehört eine so erstaunliche Menge von Lehrern, wie sie in Europa nicht vorkommen dürfte; aber es kann dadurch in verhältnismäßig kurzer Zeit viel erreicht werden. Vor allem bilden sich auf diese Weise auch freundschaftliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern. Bei unserem heutigen Universitätsbetrieb ist das fast unmöglich. Der Direktor eines Institutes muß froh sein, wenn er die Gesichter der Institutsmitglieder behält, die Namen werden von ihm vielfach falsch behalten werden; er muß eben das bekannte Rezept jenes Hauptmanns befolgen, der sagte, wenn ich einen aus meiner Kompagnie Müller nenne, heißt er Müller.

Die Forderung nach Vermehrung der Dozenten ist aber auch an sich notwendig zur positiven Entwicklung des neuen Ideals. Das Ideal der neuen Humanität muß auf der eingehendsten, heute möglichen Kenntnis der Erde und der Menschheit beruhen. Bei der ungeheueren Masse von Stoffen ist eine weitgehende Arbeitsteilung notwendig. Zu diesem Zwecke aber müssen viele Dozenten da sein.

Fragen wir dann aber im einzelnen weiter, wie dies Ideal erreicht werden soll, so kommen wir auf die inneren Fragen der Universitätsorganisation. Diese ausführlich darzulegen, würde hier zu weit führen. Ich muß mich darauf beschränken, einige Prinzipien klarzulegen. Die heutige Hochschule vereinigt in sich zwei Zwecke. Einmal will sie die Berufsbildung geben für die geistig Führenden, andererseits ist sie eine Anstalt zur freien Förderung der Wissenschaft. Solange die Bildungsideale einfach waren, ließ sich beides miteinander vereinigen, und die Berufsbildung konnte in der Form durchgeführt werden, daß sie an der wissenschaftlichen Betätigung erfolgte, die zu gleicher Zeit die eigentlichen höchsten Zwecke der Universität, die Entwicklung der Wissenschaften, förderte. Infolge des außerordentlichen Anwachsens des Stoffes nicht bloß in den Geisteswissenschaften, sondern auch in den Naturwissenschaften ist es nicht mehr möglich, so zu verfahren. Darunter hat bei

manchen Berufsklassen, z. B. bei den Lehrern, die Berufsbildung gelitten. Die Lehrer werden vielfach nur nach einzelnen Seiten ihrer Disziplin ausgebildet und lernen die anderen gar nicht kennen. Wenn man sagt, es ist besser, sie lernen einzelnes gründlich kennen, als wenn sie alles im allgemeinen lernen, so liegt darin etwas Wahrheit, aber auch viel Übertreibung. Es bleibt dabei, daß ein Student, der in das Staatsexamen geht, so abgeliefert werden soll, daß er den ganzen Stoff beherrscht. Wir wissen wohl, wie schwer das ist; die Stoffe sind so auf die Professoren verteilt, daß es zweifelhaft ist, ob selbst diese das Ganze beherrschen. Die allgemeinen erziehlichen Momente müssen beim Studenten stark betont werden. In der wissenschaftlichen Durchbildung muß er die ganzen wissenschaftlichen Methoden kennen lernen, den Stoff als Ganzes beherrschen. Im allgemeinen aber kann die Durchbildung nicht mehr so weit gehen, daß aus jedem Studenten ein junger Gelehrter gemacht wird.

Andererseits ist die Aufgabe der Universitäten doch wieder, die Wissenschaft zu fördern und die Kräfte heranzuziehen, die einst Nachfolger der Professoren sein müssen. Das ist nur noch möglich, wenn dafür besondere Einrichtungen getroffen werden, wenn also über den gewöhnlichen Betrieb der Hochschule hinweg für Leute, die ganz besonders begabt sind, die ihre akademische Laufbahn bis zum Abschluß des Staatsexamens schon hinter sich haben, die Kandidaten einer künftigen Professur sind oder freien wissenschaftlichen Neigungen leben können, noch eine Möglichkeit besteht, wissenschaftlich tätig zu sein. Aus derartigen Gedanken heraus kommt man zu der Forderung, daß für die Hochschulen in irgendeiner Weise noch eine Neuorganisation geschaffen werden muß. Welcher Art die sein müßte, darüber herrscht noch sehr viel Ungewißheit. Das Programm, wie ich es vorgetragen habe, ist nicht etwa Gemeingut der Professoren. Ein Professor ist ja bekanntlich ein Mann, der immer anders denkt als die anderen. Vielfach werden über diese Fragen überhaupt noch keine Erwägungen angestellt worden sein, und vielfach wird man das den Behörden überlassen wollen.

Nach alldem liegen die Verhältnisse so, daß man ein wahrhaftes Programm für die Aufstellung von Mitteln und Wegen, um die Verwirklichung des neuen Bildungsideals zu erreichen, erst schaffen muß. Man hat die Frage dadurch zu lösen versucht, daß unabhängig von den Universitäten die Kaiser-Wilhelm-Institute geschaffen wurden, die nicht organisch mit einer Universität verbunden sind. Die erziehlichen Probleme werden aber dort nicht gefördert, am allerwenigsten wird das künftige Kulturideal als Ganzes auf den einzelnen Arbeiter ausgedehnt. Ein weiterer Versuch ist der, eine sogenannte Auslandshochschule mit der Universität zu verbinden. Da würde wohl die Kenntnis des Auslands gefördert werden und damit auch die Möglichkeit der Ausbildung eines neuen Humanitätsideals. Aber der eigentliche Schwung käme schwerlich hinein, und die Besucher der Auslandshochschule

würden keineswegs immer Studenten sein. An und für sich ist eine Kolonialschule für weitere Kreise namentlich auch des Handelsstandes sehr gut, die Aufgabe aber, um die es sich hier handelt, löst sie nicht.

Man könnte endlich versuchen, auf die schon vorhandenen Institute der Universität ein höheres Stockwerk aufzubauen, etwa in der Form, daß man den Direktoren der Institute jährlich eine gewisse höhere Summe zur Förderung ihrer Wissenschaft zur vollkommen freien Verfügung stellte, wie das in Leipzig in den sogenannten Forschungsinstituten gehandhabt wird. Gegenwärtig bestehen zwölf derartige Institute für die Geisteswissenschaften. Durch diese Einrichtung ist die Möglichkeit geschaffen, daß einzelne wissenschaftlich unbedingt und trefflich vorwärts kommen, und damit auch die Entwicklung des Humanitätsideals leichter eine Lösung findet.

Ich muß es bei diesen Ausführungen bewenden lassen; sie ließen sich an sich viel eingehender und sicherer geben. Soviel steht fest: hier liegen Probleme von großem Wert und äußerster Wichtigkeit vor, Probleme, die sich eng verknüpfen mit dem, was das Schicksal unserer Nation sein wird. Verkennen wir nicht: in dem, was das Ausland heute über uns sagt, sind ungeheure Einseitigkeiten und vielfach Lügen; es sind aber auch bittere Wahrheiten darunter, die wir herausschälen, aus denen wir Nutzen ziehen müssen. Unsere Entwicklung ist in den letzten 10—20 Jahren zweifelsohne einseitig gewesen. Die wirtschaftlichen Interessen sind viel zu sehr in den Vordergrund, die geistigen zurückgedrängt worden. Es ist auch nicht so, daß wir infolgedessen nicht starke Verluste gehabt hätten. Noch in der Mitte des 19. Jahrhunderts war Dänemark und bis zu einem gewissen Grade auch Holland eine geistige Provinz Deutschlands. Auch unser Verhältnis zur Schweiz ist anders geworden. Wo sind heute diese großen geistigen Errungenschaften noch aus den Zeiten des alten römischen Reiches deutscher Nation? Die Entwicklung, die darin gipfelte, daß unsere Einheit auf militärischem Wege erreicht wurde, ist eine einseitige Entwicklung der äußeren Macht gewesen, und sie wird die Nation nicht auf die Dauer einen, wenn sie nicht ergänzt wird durch eine Entwicklung jener Mittel, welche wir nicht eigentlich Machtmittel nennen können. Eine Weltreligion ist etwas schlechthin Durchschlagendes, aber zu ihrer Durchdringung braucht kein sogenanntes Machtmittel angewandt zu werden. Wir wissen, welche unendliche Gewalt in der Entwicklung all der Dinge liegt, die der künstlerischen Kultur angehören. Aber es bedarf keiner sogenannten Machtmittel, um sie zu propagieren. Auf diesem Gebiete haben wir jedoch in den letzten Jahrzehnten nichts geleistet, was in den Reihen der Völker eine starke Anerkennung gefunden hätte. Die hohe Kunst ist bei uns zurückgegangen, was immer ein Zeichen des Verfalls ist; zum Teil ist das Kunstgewerbe an ihre Stelle getreten. Es fehlte der Ernst und die Vorstellung, daß es sich hier um große und entscheidende Güter für die Fortentwicklung der Nation handelt. Während eines Krieges ist das schwer

zu sagen, Sie werden mich aber richtig verstehen. Es handelt sich um das, was uns der Frieden bringen soll, denn das ist klar, daß wir in den Frieden mit dem ernsten Vorsatz eintreten müssen, hohen Idealen nachzustreben. Dazu bedürfen wir geistiger Mittel, Mittel, die nur geboren werden können von starker Überzeugung, durch geistige Durchbildung und Kräftigung der Nation. Ihnen liegt davon ein Teil ob, Sie marschieren jetzt in vollster Breite. Die Ideale aber, die Sie eigentlich brauchen, können nur durch die Hochschule geschaffen werden. Kind und Jüngling! es wird eins: — hier schließt sich der Ring der Erziehung.

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.

Gaylord Bros.
Makers
Syracuse, N Y.
PAT. JAN. 21, 1908

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
379.43 L19N C001
Neue Schule neue Erziehung ein Vortrag
3 0112 088227670